

Haft, Henning; Hopmann, Stefan

Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 381-399



Quellenangabe/ Reference:

Haft, Henning; Hopmann, Stefan: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 381-399 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144397 - DOI: 10.25656/01:14439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144397>

<https://doi.org/10.25656/01:14439>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- ULRICH HERRMANN Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303
- JÜRGEN OELKERS Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325
- KLAUS PRANGE Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345

II. Thema: Lehrplanarbeit

- PETER MENCK Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381

III. Diskussion

- HERMANN GIESECKE Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401
- PETER GRAF Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407

IV. Rezensionen

- FRANZ HAMBURGER WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415
- FRITZ W. LOSER ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Doktorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

ULRICH HERRMANN	Biographical Constructions and the Experience of Life-Cycle 303
JÜRGEN OELKERS	Subjectivity, Autobiography and Education 325
KLAUS PRANGE	Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

PETER MENCK	Curriculum Development after Robinsohn – Results of a Survey 363
HENNING HAFT/ STEFAN HOPMANN	Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

HERMANN GIESECKE	On the Obsolescence of the Concept of Education 401
PETER GRAF	New Books on the Education of Foreign Children – A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986 431
New Books 453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit

Zusammenfassung

In dem Aufsatz werden Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Mitgliedern staatlicher Lehrplankommissionen berichtet. Dabei wird auf die Untersuchung von H. D. HALLER aus dem Jahre 1970 Bezug genommen, die durch die genannte aktuelle Studie einer Arbeitsgruppe am IPN in Teilen repliziert wurde. Begleitet wurde diese Re-Untersuchung durch eine Befragung bei Verbänden, Vereinen und anderen Organisationen, von denen vermutet wurde, daß sie an der Lehrplanarbeit beteiligt sind. Soweit durch statistische Überprüfung und auf andere Weise festgestellt werden konnte, geben die drei Untersuchungen für den jeweiligen Zeitraum ein repräsentatives Bild der Formen der Lehrplanarbeit bzw. der Beteiligungsformen. Die Veränderungen in der Lehrplanarbeit seit 1970 stehen in der Tradition der Organisationsentwicklung der Lehrplanung der letzten 200 Jahre.

Das seit vierzig Jahren vorherrschende Ordnungsmuster der Lehrplanarbeit in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist die Lehrplanentwicklung durch verwaltungsabhängige Lehrplankommissionen (vgl. u. a. HALLER 1973; STRITTMATTER/KILLIAT/SCHÄFER 1977; WECK 1980; MEERTEN 1983; SACHER 1983; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984; GAEBE 1985; HOLST 1985 – zusammenfassend HAFT u. a. 1986)¹. Wie diese Kommissionen arbeiten, ist empirisch erstmals 1970/71 von HANS DIETER HALLER im Rahmen des Konstanzer LOT-Projektes untersucht worden (HALLER 1973). Basierend auf den Ergebnissen dieser Bestandsaufnahme haben FLECHSIG/HALLER (1973) in ihrem Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erhebliche Zweifel an der gesellschaftlichen und administrativen Tauglichkeit der Arbeit von Lehrplankommissionen angemeldet: Legitimation und Kompetenz der Entscheidungsträger seien unzureichend, die Entscheidungsverfahren intransparent und ineffizient, die Lehrplanautoren seien sich der Bedeutung und Tragweite curricularer Entscheidungen kaum bewußt. Diese Auffassung wurde seinerzeit in Wissenschaft, Politik und interessierter Öffentlichkeit weitgehend geteilt (vgl. z. B. SCHORB 1966; ROBINSOHN 1967; BLANKERTZ 1971 a; 1971 b; KNAB 1971; KLAFFKI u. a. 1972) und wird auch noch in jüngerer Zeit vertreten (vgl. SACHER 1983). Darüber hinaus wurde besonders gegen Ende der sechziger, zu Beginn der siebziger Jahre in einigen Bundesländern versucht, die Arbeit der Lehrplankommissionen durch andere Verfahren der Lehrplanentwicklung zu ersetzen.

Im Kern tradierten die verschiedenen Reformmodelle und -versuche lehrplanpolitische Forderungen des späten 19. Jahrhunderts (vgl. HAFT/HOPMANN 1986 a, 1986 b): Sie plädierten für eine Entstaatlichung der Lehrplanarbeit (z. B. durch schulnahe oder verwissenschaftlichte Curriculumentwicklung), für eine Entdifferenzierung der Diskursebenen (z. B. durch unmittelbare Mitwirkung gesellschaftlicher oder schulischer Interessengruppen) oder auch der Diskursthemen (z. B. durch fächerübergreifende Curriculumentwicklung). Trotz einiger Reformen in der Organisation der Lehrplanarbeit (vgl. zusammenfassend HAFT u. a. 1986, S. 169 ff.) ist es jedoch nicht zu einer Ablösung der hergebrachten Grundsätze und gewachsenen Strukturen staatlicher Lehrplanentwicklung gekommen.

Dieses Beharrungsvermögen hat eine bald zweihundertjährige Vorgeschichte. Vorbereitet von den Visitationsbüchern und Reglements seit der Reformationszeit, geprägt insbesondere von der Verwaltungsentwicklung im späten 18. und 19. Jahrhundert, etablierte sich beginnend mit den Lehrplanarbeiten für das preußische Gymnasium 1809–1816 (vgl. LOHMANN 1984, 1986) ein System staatlicher Lehrplanentwicklung durch Verwaltungshandeln. Kennzeichnend für die Lehrplanentwicklung der Bildungsverwaltung war und ist unter anderem:

- Lehrplanarbeit ist eingebettet in die *Organisationsentwicklung* der gesamten Verwaltung. Ihre Strukturen entsprechen den Instanzen und Instrumenten des allgemeinen Verwaltungshandelns und sind kaum beeinflusst von spezifisch bildungspolitischen Entscheidungen oder gar pädagogischen Erwägungen. Grundlegendes Muster ist die fortschreitende Differenzierung der Zuständigkeiten und Aufgabengebiete innerhalb der Verwaltung (etwa von der allgemeinen Zuständigkeit für die Schule zur speziellen für die Lehrplanarbeit bezogen auf ein Fach einer Schulart). Komplexe innere Differenzierung ist – wenn die Handlungsfähigkeit der Verwaltung bewahrt werden soll – nur möglich unter gleichzeitiger struktureller Anpassung (funktionaler Integration) des Verwaltungshandelns an verschiedene Aufgabenbereiche (z. B. gleichförmige Verfahren für verschiedene Regelungsbereiche, Schularten, usw.).
- Komplementär zur *inneren* Differenzierung ist die *äußere* Differenzierung der Ebenen des Diskurses über den Lehrplan. Lehrplanpolitik (als Gegenstand gesellschaftlicher Diskurse), Lehrplanarbeit (als konkrete Planentwicklung) und Lehrplanpraxis (als Unterrichtsplanung und -praxis) werden in mehreren Etappen voneinander entkoppelt. Für die Lehrplanarbeit beginnt der Prozeß äußerer Differenzierung mit der administrativen Trennung der Lehr- von der Unterrichtsplanung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und mündet schließlich in je eigene institutionelle Arrangements für die verschiedenen Diskursebenen und -themen (vgl. dazu auch KÜNZLI 1981; TENORTH 1986). Die Muster administrativer Integration der Lehrplandiskurse können an der Geschichte der Institutionalisierung und Formalisierung der Interaktionswege abgelesen werden.
- Spezifischer Ausdruck der inneren und äußeren Differenzierung der Lehrplanarbeit ist die in den preußischen Lehrplanungen für das Gymnasium begonnene *Verfächerung*, die Aufspaltung des Schullehrplanes in Fachpläne. Obgleich die Verfächerung und der ihr implizite Verzicht auf ein einheitliches bildungstheoretisches Programm zentraler Kritikpunkt der Lehrplantheorie seit DÖRPFELDS Gründungsschrift (1873) war, hat sich die Fachbindung sukzessive für alle Schularten und -stufen durchsetzen können. Versuche, Lehrplanarbeit thematisch oder strukturell zu entdifferenzieren, haben sich von der „Konzentrationsdebatte“ des 19. Jahrhunderts bis zur Curriculum Diskussion unserer Tage nie nachhaltig durchsetzen können.

Eine erste Rekonstruktion dieser Grundlinien der Geschichte der Lehrplanarbeit, die in dem hier zugemessenen Rahmen nur mit wenigen Stichworten angedeutet werden kann, ist Grundlage der nachfolgenden Überlegungen (vgl. HAFT/HOPMANN 1986a, 1986b, HOPMANN 1987). Der Rückblick auf die Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit verdeutlicht, daß es zu kurz gegriffen wäre, die gegenwärtige Verfassung der Lehrplanarbeit auf der Folie bildungspolitischer Konjunkturen zu interpretieren. Sie kann angemessen nur verstanden werden auf dem Hintergrund der politische Einschnitte überdauernden Strukturen des Verwaltungshandelns, mit Kenntnis der Formen und Spielräume administrativer Organisationsentwicklung.

Wie eine 1984/85 durchgeführte Replikation der HALLER-Studie² zeigt, ist für die Arbeit der Lehrplankommissionen selbst ein „... nachhaltiger Einfluß der bildungspolitischen Diskussionen und Reformen der siebziger Jahre ... nicht festzustellen.“

(HAFT u. a. 1986, S. 146; vgl. auch MENCK in diesem Heft). Nach wie vor gilt (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 133 ff.):

- Lehrplanarbeit ist Ländersache, Aufgabe der staatlichen Schulverwaltung. Für diesen Zweck werden (zum Teil durch nachgeordnete Behörden) Kommissionen eingerichtet, deren Auftrag es ist, einen Lehrplanentwurf zu erarbeiten. Ihre Mitglieder sind einzeln ausgewählte und von der zuständigen Behörde berufene Personen; ein justitierbarer Anspruch auf Mitgliedschaft besteht nicht.
- Den Kommissionen sind wesentliche Rahmenentscheidungen durch Schulartenprofile, Stundentafeln, Prüfungsordnungen und ähnliche Regelungen vorgegeben. Ihr Auftrag beschränkt sich in der Regel auf die Formulierung der Lehrplaninhalte eines Faches und/oder einer Schulart.
- Die letzte Entscheidung über Inhalt, Aufmachung und Gültigkeit eines Lehrplans trifft das jeweils zuständige Ministerium bzw. die jeweilige Senatsbehörde. Gegebenenfalls sind dabei rechtlich garantierte Anhörungs- und Mitwirkungsrechte zu beachten (traditionell der Kirchen, in jüngerer Zeit auch der Eltern, Lehrer und Schüler, der Landesschulbeiräte usw.). Zumeist wird der von der Kommission erarbeitete Entwurf unverändert zum verbindlichen Lehrplan (lt. Auskunft von 366 von 425 Befragten, HAFT u. a. 1986, S. 89).

Die Kontinuität in den Strukturen der Kommissionsarbeit bedeutet nun nicht, alle Kritik sei gänzlich wirkungslos geblieben. Einzelne *Elemente* lehrplanpolitischer Gegenentwürfe lassen sich in Neuerungen im organisatorischen Umfeld der Kommissionsarbeit wiederfinden. So zum Beispiel – etwas vereinfachend – wird der Forderung nach mehr Schulnähe durch die schulpraktische Ausrichtung und Rückkoppelung der Lehrplanarbeit, Forderungen nach Verwissenschaftlichung durch die Einrichtung der Landesinstitute, Demokratisierungsbestrebungen durch ein Netz von Anhörungs- und Beteiligungsrechten entsprochen. Curriculumtheoretische und -politische Gegenbewegungen münden derart, unfreiwillig vielleicht, in administrativ anschlussfähigen Lösungen. Sie forcieren den Prozeß innerer und äußerer Differenzierung der Lehrplanarbeit und liefern ihm sein Material (besonders anschaulich bei WESTPHALEN 1973).

1. Der Vorrang der Fachbindung

Nicht weniger umstritten als die herkömmliche staatliche Lehrplanarbeit waren jene Reformversuche, die eine Entdifferenzierung der Lehrplanentwicklung anstrebten, alle Ebenen und Themen in einem Zugriff (wie die „Große Hessische Curriculumkommission“ – vgl. z. B. HALLER/WOLF 1975) oder einem Verfahren (wie ROBINSON 1967) bündeln wollten. Auch wenn das Scheitern der Reformversuche nicht in diesem Aspekt begründet sein sollte, so war es doch ihr Unvermögen, die Einheit der Lehrplanung praktisch (sei es durch Konsens, sei es durch Wissenschaft) wiederherzustellen, das Argumente für den politischen Abschied von der Reform der Lehrplanarbeit lieferte (deutlich z. B. bei OSSWALD 1973 zit. in HALLER/WOLF 1975, S. 338; vgl. zusammenfassend HAFT/HOPMANN 1985).

Seit dieser Zeit sind die Zielsetzungen der Lehrplanarbeit bescheidener geworden: Waren um 1970 noch rund vier Fünftel aller Kommissionen mit einer vollständigen

Neufassung eines Lehrplans befaßt, so ist heute die Evaluation und Redaktion einzelner Lehrplanteile zur gleichrangigen Aufgabe geworden (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 135). Das Risiko „nicht-intendierter Beunruhigungseffekte“ (HABERMAS 1973, S. 102), das bei den Curriculumreformen der frühen siebziger Jahre sichtbar geworden war, wird darüber hinaus vermindert durch eine Vielzahl von Vorgaben, mit denen die Kommissionsmitglieder heute arbeiten müssen. Rund drei Viertel der Kommissionsmitglieder haben Vorgaben zu den Bildungs- und Erziehungszielen, den Aufgaben der Schulart und der Form des Lehrplans erhalten, mehr als die Hälfte erhielt spezielle Vorgaben für das Fach sowie durch andere Lehrpläne und Richtlinien (HAFT u. a. 1986, S. 55f.). Gekoppelt mit anderen Vorentscheidungen – der Auswahl der Kommissionsmitglieder etwa – bewahrt die begrenzte Reichweite der Kommissionsarbeit vor administrativ unkontrollierbaren Überraschungen aus den Kommissionen selbst, denen ein Spielraum für politisch noch nicht abgesicherte, schulpraktisch noch nicht durchgesetzte Innovation kaum gegeben ist.

Der in diesem Sinne vermutlich wirkungsvollste Schritt war die in den letzten fünfzehn Jahren vollzogene Durchsetzung des Fachprinzips in der Lehrplanarbeit. Mit ihr wird es möglich, die Lehrplanentwicklung selbst auf die Lösung fachimmanenter schulpraktischer Probleme – unter Ausklammerung bildungspolitischer und -theoretischer Grundsatzfragen – zu konzentrieren. Ablesbar ist die Durchsetzung des Fachprinzips zunächst am Wandel der Zuständigkeiten der Lehrplankommissionen. Wie traditionell für alle Schularten üblich, waren bis in die sechziger Jahre hinein wenigstens im Volksschulbereich einzelne Kommissionen nicht nur für ein Fach oder eine Fächergruppe, sondern für alle Schulfächer ihrer Schulart zuständig (vgl. HALLER 1973, S. 146). Heute ist dies keine mehr. Fächerübergreifende Kommissionen kommen nur noch dort zustande, wo dies im Stundenplan der Schulart vorgesehen ist (z. B. Naturwissenschaften statt Biologie, Chemie, Physik); doch auch in diesen Kommissionen scheinen die Zuständigkeiten intern nach Fächern aufgeteilt zu sein. Bei einer weiteren Ausnahme (einer Rahmenrichtlinien-Kommission für Grundschulen, die neben entsprechenden Fachkommissionen arbeitete) waren alle übrigen Kommissionen (entsprechend 98%) ausdrücklich in ihrer Arbeit auf ein Fach einer oder mehrerer Schularten beschränkt (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 136ff.). Die damit vollzogene „strukturelle Angleichung“ (HAFT u. a. 1986, S. 138) der Lehrplanarbeiten für verschiedene Schularten ist in einigen Ländern (wie z. B. Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz) so weit geführt worden, daß die Fachplanungen für die Schulen der Sekundarstufe I regelmäßig schulartübergreifend in einer Kommission zusammengefaßt werden. Allerdings teilen auch diese Kommissionen häufig intern ihre Arbeit so auf, daß jeweils eine Untergruppe für das Fach in einer Schulart zuständig ist, so daß dann kaum mehr ein Unterschied zu Ländern wie Schleswig-Holstein besteht, in denen die schulartspezifischen Fachkommissionen gleichzeitig eingesetzt werden und miteinander kooperieren.

Der Fachbindung entspricht die personelle Zusammensetzung und die Arbeitsweise der Lehrplankommission (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 47ff., S. 156f.; vgl. auch MENCK in diesem Heft):

- Wenigstens 98 Prozent der Kommissionsmitglieder haben das Fach, für das sie einer Kommission angehören, in der Lehrerausbildung kennengelernt, studiert und/oder unterrichtet.

- Ein Großteil der Kommissionsmitglieder bezeichnet als herausragendes Merkmal seiner beruflichen Position eine Fachzuständigkeit. Auch für die übrigen gilt in der Regel, daß sie Fachvertreter (als Fachlehrer, Dozent in der Lehrerbildung, Hochschullehrer, Dezernent in der Schulaufsicht usw.) sind oder waren.
- Mehr als die Hälfte der Kommissionsmitglieder hat einschlägige Schulbücher, Unterrichts- oder Lehrmaterialien publiziert.
- Bei Entscheidungen in der Kommissionsarbeit geben fachwissenschaftliche Argumente neben schulpraktischen und gegenüber allgemeinpädagogischen, politischen und juristischen Argumenten den Ausschlag.
- Fachdidaktik gehört zu den herausragenden Themen der Kommissionsarbeit und liefert in vielen Fällen auch die leitenden Gesichtspunkte für die Gliederung und den Aufbau des Lehrplans.

In ihrer Summe lassen die verschiedenen Daten zur Arbeit der Kommission Lehrplanarbeit als Teil eines „innerfachlichen Reproduktionszirkels“ (FREY 1982 a, S. 31) erkennen, in dem die Auswahl und Rechtfertigung der Lehrplaninhalte zur Veranstaltung der Fachexperten wird³. Übergreifende, die Stellung der Fächer zueinander oder die Bildungskonzeption der Schularten verändernde Eingriffe in den Katalog der Lehrinhalte sind in diesem Rahmen nur noch möglich, wenn entsprechende Entscheidungen im Vorfeld der Kommissionsarbeit getroffen und den Lehrplankommissionen mit auf den Weg gegeben sind.

Damit ist der im frühen 19. Jahrhundert begonnene Prozeß der Verfachierung der Lehrplanarbeit zu einem vorläufigen institutionalisierten Abschluß gekommen. Das Schulfach in Didaktik und Praxis ist zur einheitlichen Geschäftsgrundlage der Lehrplanentwicklung durch Kommissionen geworden; alle anderen Themen sind an andere Diskursebenen und Entscheidungsprozesse überwiesen. Gestützt wird dieser Prozeß heute wie damals durch korrespondierende Differenzierungsprozesse im gesellschaftlichen und administrativen Umfeld der Lehrplanarbeit. Zu nennen sind unter anderem die Institutionalisierung der Fachdidaktiken und die Verfachlichung der Lehrerbildung (vgl. OTTO 1983), die breite verbandliche Organisation der Fachinteressen, die Einrichtung von Fachbeiräten, Fachkonferenzen usw. auf Landesebene (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984, S. 233 ff.), sowie die Verteilung der Zuständigkeit für Lehrplanarbeiten innerhalb der Schulverwaltungen und Landesinstitute nach Fächern (wie sie den Geschäftsverteilungsplänen und Arbeitsberichten entnommen werden kann).

Gegenbewegungen zur Verfachierung gibt es und hat es schon mehrfach gegeben. So sehen denn auch die Kommissionsmitglieder Überschneidungen mit anderen Fächern und damit Abstimmungsbedarf, wenn auch zumeist nur bei eng verwandten, im eigenen Fortschritt aufeinander angewiesenen Fächern (wie z. B. Biologie/Chemie, Physik/Mathematik usw. – vgl. HAFT u. a. 1986, S. 112 ff.). Eine Koordination der Fachziele streben auch die in Rahmenerlassen, Schulartenprofilen und Planungshilfen für die Lehrplanarbeit formulierten Leitideen für die Lehrplanentwicklung an (vgl. zusammenfassend HAFT u. a. 1986, S. 169 ff.; KÜNZLI/RIQUARTS 1983). Gewünscht wird freilich nur lose Koordination. Die Ablösung des Fachprinzips, die Beteiligung fachfremder Personen, die Rückkehr zu ungeteilter Lehrplanarbeit werden weder aus den Reihen der Kommissionsmitglieder gefordert (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 125 ff.), noch werden sie – soweit bekannt – bei gegenwärtig laufenden Revisionsverfahren unternommen.

2. Die Einfriedung der Kommissionsarbeit

Die Initiative zur Einrichtung einer Lehrplankommission geht in den weitaus meisten Fällen von der jeweils zuständigen Behörde aus, sie bedarf in jedem Falle ihrer Zustimmung (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 50ff.; 9,4% nennen andere Anstöße). Als ausschlaggebendes Motiv der Behörde vermuten die Kommissionsmitglieder überwiegend, daß Strukturveränderungen innerhalb des Schulwesens eine Neugestaltung der Lehrpläne erforderten (vgl. Tabelle 1). Daneben werden häufiger Probleme der Schulpraxis, Ergebnisse der Wissenschaften, Reformwünsche der Lehrerschaft sowie das Alter der Lehrpläne genannt. Gesellschaftliche Veränderungen und politische Anlässe spielen nach Meinung der Befragten keine bedeutende Rolle. Die von den Kommissionsmitgliedern bevorzugt genannten Gründe mögen in Einzelfällen mit entscheidend gewesen sein, die bei der Einrichtung von

Tabelle 1: Gründe für die Neugestaltung der Lehrpläne aus Sicht der Kommissionsmitglieder
N = 625 Befragte; bis zu drei Nennungen möglich

Grund	Nennungen		Befragte Prozent
	Anzahl	Prozent	
Strukturveränderungen innerhalb des Schulwesens machten eine Reform nötig	321	18,6	51,4
Es gab Probleme in der Schulpraxis mit alten Lehrplänen	256	14,8	41,0
Die alten Lehrpläne hatten die Überzeugungskraft verloren	216	12,5	34,6
Neue Ergebnisse der Wissenschaft	187	10,8	29,9
Die Lehrpläne waren zu alt	160	9,3	25,6
Reformwünsche der Lehrerschaft	146	8,5	23,4
In der öffentlichen Meinung war ein Wandel eingetreten	77	4,5	12,3
Gesellschaftliche Veränderungen	69	4,0	11,0
Die Anpassung an wirtschaftliche Gegebenheiten wurden gefordert	64	3,7	10,2
Die Regierung/der Minister hatte gewechselt	58	3,4	9,3
Die kulturpolitische Eigenart des Bundeslandes sollte herausgestellt werden	40	2,3	6,4
Fachlehrer und Fachzuständige wollten die Bedeutung des Faches betonen	37	2,1	5,9
Es entstanden neue parteipolitische Ausrichtungen	35	2,0	5,6
Didaktische Neuorientierung	23	1,3	3,7
Es gab keinen Lehrplan	12	0,7	1,9
Sonstige	18	1,0	2,9
Keine Angabe	7	0,4	1,1
Basis N	1726	100,0	625

Lehrplankommissionen typischen Unterschiede zwischen den Bundesländern erheben sie nicht. Es sind keine spezifischen schulstrukturellen oder -praktischen Konstellationen zu erkennen, die erklären, warum je nach Bundesland gleichzeitig alle Lehrpläne aller allgemeinbildenden Schulen oder bestimmte Fächer in allen Schularten oder verschiedene Fächer verschiedener Schularten überarbeitet werden (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 53ff.). Auch das Alter der Lehrpläne erscheint nicht als zureichender Grund. In den beiden aktuellsten umfassenden Lehrplanrevisionen (Baden-Württemberg 1981/84, Schleswig-Holstein 1984/86) sind zum Teil erst gerade erneuerte Lehrpläne ein weiteres Mal überarbeitet worden, während andernorts Lehrpläne seit Jahren unverändert gelten (vgl. die Angaben im KIELER LEHRPLANVERZEICHNIS Ausgabe 1986/87). Die übrigen Motive (Ergebnisse der Wissenschaften, Reformwünsche der Lehrerschaft) treffen im Grundsatz auf alle Bundesländer zu, so daß sie Unterschiede in der Planungspraxis ebenso kaum erklären können. Was letztendlich den Ausschlag gibt, kann hier nicht geklärt werden (vermutlich ist es eine Mischung von bildungspolitischen und verwaltungsorganisatorischen Faktoren – vgl. HAFT u. a. 1986, S. 151f.). Sicher ist allein, daß es kaum jene fachdidaktischen und schulpraktischen Probleme sein können, die die Kommissionsmitglieder hauptsächlich beschäftigen. Jedenfalls lassen sich keine fach- oder schulartspezifisch unterschiedlichen Häufigkeiten, mit denen Lehrpläne revidiert werden, nachweisen; ein Lehrplan für Deutsch oder Physik oder aus dem gymnasialen Bereich wird nicht signifikant häufiger überarbeitet als irgendein anderer Lehrplan (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 53f., S. 137f.).

Anlaß und Inhalt der Lehrplanarbeit, allgemeine Lehrplanpolitik und konkrete Lehrplanentwicklung sind also allenfalls lose miteinander verknüpft. Besonders deutlich wird dies an den Themen und Zielen der Kommissionsarbeit HAFT u. a. 1986, S. 106ff.): Was die bildungspolitischen Auseinandersetzungen der Zeit bewegt, führt in den Kommissionen kaum zu Widerstreit. Über die Aufgaben der Schule insgesamt oder die des Faches besteht meist von Anfang an oder nach kurzer Diskussion Einigkeit (vgl. MENCK 1987, in diesem Heft, Tabelle 8, S. 372), etwas länger beschäftigen da schon die didaktisch-methodischen Leitideen. Unter den Themen der von den Kommissionsmitgliedern erarbeiteten Vorlagen kommen lehrplanpolitische Grundsatzfragen nicht vor; man konzentriert sich ganz auf die Vorbereitung und Formulierung des Lehrplans (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 107f.). Politische Argumente spielen – wie bereits erwähnt – faktisch keine Rolle bei Entscheidungen in der Kommissionsarbeit, vorherrschend sind fachwissenschaftliche und schulpraktische Überlegungen (vgl. MENCK 1987, in diesem Heft, Tabelle 9, S. 372). Schließlich ist das ganze Entscheidungsverfahren auf innerfachlichen Konsens hin angelegt, und dieser Konsens gelingt, soweit zu sehen ist, fast immer und zur Zufriedenheit aller Beteiligten (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 82ff., S. 122ff.).

Erleichtert werden die thematische Begrenzung der Kommissionsarbeit und die Harmonie in der Entscheidungsfindung durch die sehr homogene Zusammensetzung der Kommissionen (vgl. Tabelle 2): „Nahezu alle Kommissionsmitglieder sind oder waren Lehrer. Auch diejenigen, die hauptamtlich in der Schulaufsicht, einem Landesinstitut oder in der Lehrerbildung arbeiten, verfügen meist über langjährige Unterrichtserfahrung oder haben wenigstens – wie auch die meisten in die Kommission berufenen Wissenschaftler – eine Lehrerbildung absolviert ... Über 95 Prozent haben ein Lehrerexamen abgelegt, die anderen (bei einer Ausnahme und

Tabelle 2: Arbeitsbereiche der Kommissionsmitglieder (hauptberuflich)
Alle Angaben in Prozent

Arbeitsbereiche	Prozeßanalyse I (HALLER 1973)	Prozeßanalyse II (1980–1985)
Schule	55,2	77,0
Grund-, und/oder Haupt-, bzw. Volksschule	4,7	21,0
Realschule, Haupt- und Realschule	11,2	17,8
Gymnasium	33,1	26,9
Sonstige	6,1	5,5
Lehrerausbildung	11,4	5,4
Landesinstitute	—	6,7
Schulverwaltung	10,1	5,6
Hochschulen	13,4	3,5
Sonstige	7,3	1,1
Keine Angaben	2,6	0,6
N	493	625

fünf nicht aufzuklärenden Fällen) wenigstens das Fach studiert, das Gegenstand der Kommissionsarbeit war“ (HAFT u. a. 1986, S. 154f.). Mit Ausnahme der Kirchenvertreter (0,6 Prozent) ist keines der erfaßten Kommissionsmitglieder hauptberuflich außerhalb des Bildungssystems und seiner Verwaltung beschäftigt; über berufliche Erfahrungen und Qualifikationen, die nicht allein in Schule oder Hochschule erworben wurden, verfügen weniger als drei Prozent (HAFT u. a. 1986, S. 60ff.).

Die deutlichen Verschiebungen in der personellen Zusammensetzung gegenüber 1970 sind zunächst Ausdruck der oben angedeuteten strukturellen Angleichung der Kommissionsarbeiten für verschiedene Schularten. Um 1970 stellten in Kommissionen für den Volksschulbereich Lehrer und Schulleiter aus diesem Bereich nur rund ein Viertel der Kommissionsmitglieder; an allen Lehrplanarbeiten, die nicht für höhere Schulen bestimmt waren, hatte nicht-pädagogisches Personal (insbesondere Wissenschaftler) erheblichen Anteil. Demgegenüber waren „in den meisten Kommissionen für Realschulen und Gymnasien ... fast ausschließlich Lehrer, Schulleiter und jeweils ein bis zwei Beamte der Schulverwaltung vertreten“ (HALLER 1973, S. 131). Heute sind einheitlich in nahezu allen Kommissionen rund drei Viertel der Mitglieder Lehrer oder Schulleiter der jeweils betroffenen Schulart(en). Bei durchschnittlich sieben bis acht Mitgliedern insgesamt kommen etwa zwei Vertreter der Schulverwaltung oder angegliederter Einrichtungen (Landesinstitute, Lehrerausbildung) hinzu und nur noch in Ausnahmefällen Wissenschaftler oder andere Personen, die nicht im Schulbereich beschäftigt sind (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 139ff.; insgesamt 29 von 625 Befragten).

Die Verschiebungen in der personellen Zusammensetzung sind zugleich Ausdruck der fortschreitenden Entmischung der Diskurse, organisatorisches Komplement der

thematischen Einfriedung. Die aus der Kommissionsarbeit ausgeschiedenen bzw. in ihr bis zur Bedeutungslosigkeit geschrumpften Personengruppen werden in der Regel noch nicht einmal beratend zur Kommissionsarbeit hinzugezogen (vgl. MENCK, Tabelle 6, S. 370 in diesem Heft). Gelegentliche Kontakte gibt es allenfalls zu (Fach-)Wissenschaftlern oder dort, wo Rücksprachen rechtlich bindend vorgeschrieben sind (etwa durch Mitwirkungsrechte der Kirchen, Eltern, Lehrer – vgl. HAFT u. a. 1986, S. 169 ff.). Zwar sind fast alle Kommissionen in ein Netz von „Rückkoppelungen“ (Diskussionen über Zwischenergebnisse, schulpraktische Erprobungen usw.) eingebunden, aber auch sie bleiben regelmäßig auf die Schulverwaltung, die Schulpraxis und Fachexperten beschränkt (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 103 ff.). Faktisch ist die Lehrplanentwicklung durch verwaltungsabhängige Kommissionen gegenwärtig zu einem auf Konsens hin angelegten Dialog zwischen Schulpraxis und Schulverwaltung geworden, zu dem Außenstehende kaum mehr Zutritt haben. Der Sache nach werden fachliche Probleme der Abgrenzung und Bezeichnung der Lehrplaninhalte verhandelt, meist – so weit zu sehen ist – unter fragloser Voraussetzung des je gegebenen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Rahmens. Das entspricht administrativen Interessen an einem handlichen, möglichst wenig kontroversen Dokument zulässiger Unterrichtsinhalte und deckt sich mit den Wünschen jener Schulpraktiker, die Lehrplanarbeit auf eine Lizenzierung gelungener Praxis beschränkt sehen möchten (zu letzterem vgl. auch SCHIESSL 1984, S. 37 f.). Ein „Kampf geistiger Mächte“, den WENIGER (1952) noch sah, findet in der Lehrplanentwicklung selbst nicht statt. Der gesellschaftliche Streit, was rechter Gehalt der Bildung sei, ist an anderer Stelle zu führen.

3. Die Institutionalisierung der Diskursebenen

Die auffälligsten Veränderungen im administrativen Umfeld der Kommissionsarbeit waren in den letzten fünfzehn Jahren einmal die Einrichtung bzw. der Ausbau der verwaltungsabhängigen wissenschaftlichen Landesinstitute, zum anderen die Formalisierung bzw. Verrechtlichung der Mitwirkung schulischer und gesellschaftlicher Interessengruppen an der Lehrplanarbeit. Beide zusammen haben, auch wenn nicht gleichzeitig und gleichförmig in allen Bundesländern (vgl. zusammenfassend HAFT u. a. 1986, S. 169 ff.; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984, S. 233 ff.), notwendige institutionelle Voraussetzungen für die thematische und organisatorische Einfriedung der Kommissionsarbeit geschaffen. Als Formen äußerer Differenzierung ergänzen sie den Prozeß der Auffächerung und Vereinheitlichung der Lehrplanarbeit durch eine weitere Abstufung der Zuständigkeiten und Diskursebenen.

Die Schaffung verwaltungsnaher Wissenschaftseinrichtungen ist ebenso wie die Formalisierung der Interaktion mit Interessengruppen keine Spezialität der Bildungsverwaltung. Den Landesinstituten entsprechende Einrichtungen sind insbesondere im Zuge der Verwaltungsreformen der sechziger und siebziger Jahre für verschiedene öffentliche Aufgaben auf Länder- und auf Bundesebene entstanden (vgl. z. B. MAYNTZ 1977, SCHUPPERT 1981). Sie sind Teil eines auch international zu beobachtenden Trends zur Auslagerung einzelner Verwaltungs- und Politikaufgaben in spezialisierte Institutionen (vgl. zusammenfassend HOOD 1986). Ihre Aufgabe ist, „... die Forschungs- oder Beratungstätigkeit von Wissenschaftlern stärker

an den Verwendungsabsichten der Ministerialverwaltung (zu) orientieren“ (MAYNTZ 1982, S. 209). Darüber hinaus übernehmen sie besonders in politisch sensiblen Bereichen (vgl. MAYNTZ 1977) durch die Organisation von Bearbeitungs- und Entscheidungsverfahren Entlastungsfunktionen für die Verwaltung. Ihre von anderen Politikbereichen kaum abweichende (vgl. z. B. RONGE 1977, FACH 1982) bildungspolitische Vorgeschichte haben die Landesinstitute bekanntlich in den Kooperationserfahrungen von Verwaltung und Wissenschaft in den Reformprojekten kurz vor und in den ersten Jahren nach 1970 (zusammenfassend FREY 1982b; HAFT/HOPMANN 1985). Dazu gehörte unter anderem auch der Eindruck, daß in der Lehrplanarbeit „... die Beteiligung von Wissenschaftlern sich nach vielfacher Erfahrung nicht recht bewährt hat“ (WESTPHALEN 1984, S. 28). Ganz gleich, ob man die Kooperationsprobleme im Planungsverständnis der Wissenschaftler (wie z. B. SCHIESSL 1984, S. 38) durch inkompatible Zwänge des Wissenschafts- und Verwaltungsbetriebs (wie z. B. FREY 1982b) oder durch mangelnden Einsatz von Politik und Verwaltung (wie z. B. BLANKERTZ 1978) begründet sieht, die verwaltungstechnisch angemessene Konsequenz ist jedesmal die Zwischenschaltung einer verwaltungsnahen Koordinationsinstanz, die wissenschaftliche Beratung effizienter organisieren und zugleich die Haftung der Verwaltung für gescheiterte Kooperationsversuche begrenzen kann. Die unmittelbare Beteiligung von Wissenschaftlern an der Lehrplanentwicklung wird abgelöst; statt dessen „... üben ... Staats- bzw. Landesinstitute eine gewisse Ersatzfunktion aus, indem sie systematisch wissenschaftliche Kompetenz für die Lehrplanarbeit aufbereiten“ (WESTPHALEN 1984, S. 28).

Die Mediatisierung der Mitwirkung verwaltungsexterner Kompetenz ist aber nur die eine Seite; zugleich wird mit der Einrichtung der Landesinstitute die Organisation der Lehrplanarbeit verwissenschaftlicht, genauer: professionalisiert. Mit den unterschiedlich qualifizierten Mitgliedern der Landesinstitute (abgeordnete Lehrer, Fach- und Erziehungswissenschaftler, Juristen usw.) steht den Verwaltungen erstmals in der Geschichte der Lehrplanarbeit ständig ein auf Lehrplanarbeit spezialisierter Stab von Mitarbeitern zur Verfügung, der Prozesse der Entwicklung, Evaluation und Implementation neuer Lehrpläne kontinuierlich auf allen Ebenen verfolgen kann. Einige Bundesländer (z. B. Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz) sind in der Folge dazu übergegangen, den Landesinstituten die Organisation und Abwicklung der Kommissionsarbeit fast vollständig zu übertragen. Alle grundlegenden Personal- und Sachentscheidungen bleiben allerdings immer dem jeweils zuständigen Ministerium vorbehalten (vgl. die Länderberichte in BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984, S. 233 ff.). Auf die Arbeitsweise der Lehrplankommissionen selbst hat die Einschaltung der Landesinstitute kaum verändernd gewirkt (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 158; Ansätze für Neuerungen zeigt HAENISCH 1986), wohl aber auf die Einbindung der Kommissionen in das Gesamtgefüge staatlicher Lehrplanarbeit. Traditionell meist mitbewältigte Diskurse und Funktionen werden nicht nur temporär, sondern dauerhaft anderen Institutionen überantwortet.

Gleiches gilt von der Formierung der Interaktionen mit schulischen und gesellschaftlichen Interessengruppen. Auch sie folgt einer auch außerhalb des Bildungsbereichs erprobten Verwaltungsstrategie, nämlich der Konfliktvermeidung und Legitimationsbeschaffung durch kontrollierte und – nach Möglichkeit – kodifizierte Einbeziehung von Verbänden und Organisationen in den Planungsprozeß (vgl. zusam-

menfassend WEBER 1977; ALEMANN/HEINZE² 1981) und führt in der Lehrplanarbeit zu einer Neuformulierung der schon traditionellen Zusammenarbeit zwischen Verwaltung und Interessengruppen (zur Geschichte dieser Kooperation vgl. u. a. DAHEIM 1974; HEINEMANN 1977; KREMER 1984; KUNZ 1984, MÜLLER²1985). Durch diverse Änderungen im Schulrecht und in der gängigen Verwaltungspraxis ist so in den letzten Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein vielschichtiges Netz von Anhörungen und Beteiligungen geschaffen worden, durch das organisierte Interessen an der Lehrplanarbeit mitwirken können (vgl. Tabelle 3)⁴.

Tabelle 3: Struktur der Mitwirkung der Verbände/Vertretungen an der Lehrplanarbeit in den Ländern

N = 362 Verbände/Vertretungen, Mehrfachnennungen möglich; nur Landesverbände

	BW	BY	BE	BR	HH	HE	NS	NRW	RP	SA	SH	Ges
Keine Mitwirkung	5	12	5	7	6	6	5	12	4	11	9	107
Stellungnahmen zu veröffentlichten Lehrplänen	9	11	5	5	7	9	10	12	5	2	7	90
Stellungnahmen zu Lehrplanentwürfen	15	20	9	5	9	15	24	23	7	3	9	147
Teilnahme an Anhörungen	5	8	3	2	5	5	11	8	4	—	5	56
Mitglieder in Mitwirkungsgrerien	5	15	7	—	9	5	14	—	—	1	5	62
Beratung von Lehrplankommissionen	5	7	3	3	5	8	8	6	4	—	3	55
Mitglieder in Steuergremien	1	2	—	1	—	6	3	1	3	2	10	30
Mitglieder in Lehrplankommissionen	10	14	11	8	5	14	24	13	9	8	13	141
Beteiligung an Genehmigungsverfahren	2	1	—	—	—	2	1	2	1	—	1	11
Zahl der Verbände/Vertretungen	31	42	21	19	22	30	35	44	17	21	31	362
	BW	BY	BE	BR	HH	HE	NS	NRW	RP	SA	SH	Ges

Unterschiede in der Beteiligungsstruktur der einzelnen Bundesländer ergeben sich unter anderem aufgrund

- regionaler Besonderheiten in der Verbandsorganisation: Viele Verbände sind in kleineren Ländern nicht vertreten bzw. in größeren regional aufgeteilt (z. B. nach Baden und Württemberg).
- rechtlicher Vorgaben: Während z. B. das niedersächsische Schulrecht dem Landesschulbeirat und damit auch seinen Mitgliedsorganisationen sehr weitgehend Rechte einräumt (bis hin zur Benennung einzelner Kommissionsmitglieder) ist u. a. im saarländischen Recht keine spezielle Mitwirkung des Landesschulbeirates vorgesehen.

- verschiedener Gremienstrukturen: Nicht in allen Ländern gibt es zur Bündelung der Verbandsmitwirkung einen Landesschulbeirat (so z. B. nicht in Nordrhein-Westfalen); einige Länder haben darüber hinaus spezielle Beratungs- oder Steuerungsgremien für die Lehrplanarbeit eingerichtet (u. a. in Baden-Württemberg, Hessen, Schleswig-Holstein).

Abgesehen von den Vorschlagsrechten des Landesschulbeirates in Niedersachsen und der Kirchen in fast allen Bundesländern haben die Verbände und Organisationen in keinem Bundesland unmittelbares Zutrittsrecht zu den Kommissionen (was nicht ausschließt, das sie durch Mitglieder präsent sind – vgl. HAFT u. a. 1986, S. 75). Mitbestimmungsrechte, die zu einer direkten Einbeziehung in das Genehmigungsverfahren für neue Lehrpläne führen, haben allein Elternvertretungen (so in Hessen mit Möglichkeit eines aufschiebenden Vetos), Lehrerververtretungen (z. B. durch den Hauptpersonalrat je nach Personalvertretungsrecht) und die Kirchen und Glaubensgemeinschaften bezogen auf den Religionsunterricht (garantiert durch Verfassung, Staatsverträge und Landesgesetze). Schließlich ist die Mehrzahl der Organisationen nicht in allen Bundesländern gleichmäßig einbezogen: wer in einem Land auf allen Ebenen des Verfahrens vertreten ist, kann in einem anderen Bundesland überhaupt nicht beteiligt sein, wird unter Umständen noch nicht einmal – was sonst Regelpraxis ist – von der Verwaltung über einschlägige Vorhaben informiert. Dabei lassen sich, wenigstens bislang, keine klaren Verteilungsmuster (etwa nach den die Regierung tragenden Parteien, Landesinstitut oder nicht) erkennen, vielmehr scheint das von Verwaltungstraditionen, persönlichen Kontakten, unterschiedlichem Bekanntheitsgrad der Verbände und ähnlichen Faktoren abzuhängen. Im Grundsatz besteht jedoch in allen Bundesländern eine ausgebaute Infrastruktur der Beteiligungen, die jedem engagierten Verband die Möglichkeit eröffnet, sich entweder im Vorfeld der Lehrplanentscheidungen (in Gremien, Anhörungen, Stellungnahmen zu Entwürfen) oder mindestens im Nachgang zu einzelnen Kommissionsarbeiten (durch Stellungnahmen zu veröffentlichten Lehrplänen, zum Verfahren usw.) zu äußern.

Das Bild wird etwas differenzierter, wenn man nach Organisationstypen getrennt die Mitwirkungsmöglichkeiten analysiert (vgl. Tabelle 4). Überraschend sind die Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrerverbände. Sie sind als einzige regelmäßig durch ihre Mitglieder in den Kommissionen selbst präsent, wobei man wohl annehmen darf, daß entsprechende Mitgliedschaften, auch wenn es kein rechtlich gesichertes Vorschlagsrecht der Verbände gibt, von der Verwaltung bei der Auswahl der Mitglieder berücksichtigt werden. Innerhalb der Lehrerverbände ist zwischen Fachvereinigungen und allgemeinen Berufsverbänden und Gewerkschaften zu unterscheiden. Der Einfluß der Fachverbände konzentriert sich – langen Traditionen folgend (vgl. u. a. BÖLLING 1977; MÜLLER 1977; KREMER 1984) – auf den gymnasialen Bereich. Erst in den letzten Jahren und speziell bei „jungen“ Schulfächern (wie Arbeitslehre, Informatik) weiten sie ihre Arbeit auch auf nicht-gymnasiale Lehrplanthemen aus. Indirekt wird diese Ausweitung auch durch den hohen Anteil schulartübergreifender Lehrplanarbeiten herausgefordert. Die allgemeinen Lehrerberufsverbände und -gewerkschaften nehmen demgegenüber meist ein Mandat für alle Schulstufen und -fächer in Anspruch. Außer den Lehrervereinigungen sind überdurchschnittlich häufig nur noch die Kirchen und Glaubensgemeinschaften sowie einzelne Fachorganisationen in den Kommissionen und Steuerungs-

Tabelle 4: Mitwirkung an der Lehrplanarbeit nach Organisationstypen
N = 362 Verbände/Vertretungen, Mehrfachnennungen möglich

	LV	FV	EL	SCH	KI	ST	PA	GW	UN	FO	Ges
Keine Mitwirkung	19	23	7	1	7	11	9	9	6	15	107
Stellungnahmen zu veröffentlichten Lehrplänen	29	29	77	1	5	3	4	2	3	5	90
Stellungnahmen zu Lehrplanentwürfen	38	49	14	5	15	5	2	7	6	4	147
Teilnahme an Anhörungen	17	13	6	1	7	1	1	4	3	1	56
Mitglieder in Mitwirkungsgremien	24	2	7	5	8	4	1	5	4	—	62
Beratung von Lehr- plankommissionen	10	19	4	4	12	1	—	3	1	1	55
Mitglieder in Steuerungsgremien	9	10	3	—	1	2	1	1	2	1	30
Mitglieder in Lehr- plankommissionen	33	71	4	—	12	5	—	3	4	8	141
Beteiligung an Ge- nehmigungsverfahren	—	—	—	—	7	—	4	—	—	—	11
Zahl der Verbände/ Vertretungen	80	118	23	9	20	19	20	18	15	27	362
	LV	FV	EL	SCH	KI	ST	PA	GW	UN	FO	Ges

LV = Allgemeine Lehrerverbände und -gewerkschaften

FV = Fachlehrerverbände

EL = Elternvertretungen, -verbände

SCH = Schülervvertretungen

KI = Kirchen, Konfessionelle Schulträgervereinigungen

ST = Sonstige Schulträgervereinigungen einschließlich kommunale Spitzenverbände

PA = Parteien

GW = Gewerkschaften, Berufsverbände (nicht-pädagogisch)

UN = Unternehmerverbände, Arbeitgebervereinigungen, IHK u. ä.

FO = Fachorganisation (nicht speziell für Lehrer/Bildung)

gremien indirekt durch Mitglieder präsent, freilich – darin den Fachlehrerverbänden vergleichbar – jeweils nur für einzelne Fächer, die in ihren „Zuständigkeitsbereich“ fallen. Alle übrigen Organisationen können regelmäßig nur auf die Teilnahme an Anhörungen und Beratungen, sowie auf die Abgabe von Stellungnahmen verweisen und bleiben damit unterhalb der Schwelle unmittelbarer Beteiligung an der Lehrplanentwicklung. Eine Ausnahme machen vielleicht nur die Parteien, die – soweit sie Regierungsfractionen stellen – über parlamentarische Einflußmöglichkeiten verfügen (z. T. vermittelt über spezielle Gremien wie die Deputationen in der Bremer und der Hamburger Bürgerschaft).

Das Netz der Beteiligungen paßt zur Struktur der Lehrplanarbeit. Bei schulischen und gesellschaftlichen Interessengruppen dominieren die fachlich spezialisierten Organisationen – entsprechend der Verfächerung der Lehrplanarbeit. Unmittelbarer Zugang durch Mitgliederpräsenz ist im wesentlichen den Schulpraktikern vorbehalten, alle anderen sind auf die Diskurse im Vor- und Umfeld der Kommissionsarbeit verwiesen. Zu berücksichtigen ist dabei, daß die Kommissionsmitglieder selbst den Einfluß solcher „externer“ Beratungen nicht besonders hoch veranschlagen (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 86f.).

Nun sagen allerdings die hier nachgezeichneten formalisierten Einflußwege nicht unbedingt etwas über die tatsächlichen Durchsetzungschancen aus. Nachhaltiger Druck auf Entscheidungsprozesse in der Lehrplanarbeit kann auch informell und mittelbar, durch öffentliche Thematisierungen, Kooperation mit Entscheidungsträgern oder durch die sehr ausgeprägte Zusammenarbeit von Verbänden mit unterschiedlichen Einflußmöglichkeiten und Ansatzpunkten im Planungsverfahren erzeugt werden (vgl. HOPMANN 1986). Unverrückt bleibt aber auch dann die Trennung der Diskursebenen. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich organisierten Interessen gehört nicht zu den Aufgaben der Kommissionsarbeit und wird von den Kommissionsmitgliedern auch nicht als Teil der Kommissionsarbeit erlebt (vgl. HAFT u. a. 1986, S. 123). Da nach Abschluß der Kommissionsarbeit die vorgelegten Lehrplantexte kaum mehr geändert werden (HAFT u. a. 1986, S. 89), muß erfolgreiche Interessenvertretung vorher bei der Formulierung der allgemeinen Lehrplanpolitik, die den Kommissionen mit auf den Weg gegeben wird, ansetzen.

Vermutlich prämiieren die gegenwärtigen Strukturen der Lehrplanarbeit auf die Erhaltung bestehender Verhältnisse gerichtete Interessen: Die komplexe Differenzierung des Verfahrens vermindert die Chance grundlegender Innovationen. Die Verfächerung erlaubt es, moderate Anpassungen als innerfachliches Problem zu definieren; was immer in den Lehrplan geschrieben wird, kann sich auf die Erfahrung der Schulpraxis berufen. Schließlich sorgt die einheitliche Durchbildung des gesamten Entwicklungsverfahrens für jene „generalisierte Anerkennungsbereitschaft“ (LUHMANN 1983), die durch Akzeptanz des Verfahrens von der Legitimation des materialen Gehalts der getroffenen Entscheidungen entlastet. Ob und wie weit diese Annahme trifft, kann im hier gegebenen Rahmen nicht im einzelnen untersucht werden. Dazu müßten über die hier indizierten Strukturen der Lehrplanarbeit hinaus die Inhalte, Eigenschaften und Verwendungen des Lehrplanes selbst untersucht werden.

4. Lehrplanforschung und Lehrplanarbeit

Die Strukturen der Lehrplanarbeit sind ebensowenig wie die in ihr formulierten Lehrplaninhalte unveränderlich festgeschrieben. Zum einen verfügen Verwaltungen über eine Vielzahl von Möglichkeiten, die gleiche Aufgabe mit sehr unterschiedlichen Verfahren, Instrumenten und Ordnungen zu bearbeiten (vgl. HUCKE 1980; SCHUPPERT 1981; HOFFMANN 1986); zum anderen setzen die Strukturen des Verwaltungshandelns nicht mehr als einen Rahmen, der variabel interpretiert und genutzt werden kann: „... jenseits der institutionellen Restriktionen beginnt das

Reich der ideologischen Ziele und Wirklichkeitsperzeptionen, der Strategie und Taktik und der historisch kontingenten Interaktionen zwischen Handlungspotentialen und Handlungsstrategien unterschiedlicher Gruppen und Individuen, kurz: der Zeitgeschichte“ (SCHARPF 1985, S. 166).

Die gesellschaftlichen und administrativen Voraussetzungen der Strukturen der Lehrplanarbeit, auf die hier nur verwiesen werden konnte, sind bislang abgesehen von wenigen Fallstudien (wie z. B. LOHMANN 1984, MÜLLER 1985; ALBISETTI 1983, TENORTH 1986) nur unzureichend aufgearbeitet worden. Schließlich sind wir über das Verhältnis von Lehrplanarbeit und Lehrplaninhalt, das seit REIN (1897) und WENIGER (1952) die Lehrplanforschung beschäftigt, allenfalls in Ansätzen aufgeklärt (vgl. KÜNZLI 1986). Zwar kann nicht mehr die Rede davon sein, „... daß die Lehrpläne in undurchsichtigen Prozessen und in Abhängigkeit von außerpädagogischen Mächten irgendwie entstehen“ (SCHORB 1966, S. 210), ein präzises Verständnis, wie Prozeß und Produkt der Lehrplanarbeit zusammenhängen, haben wir freilich noch nicht. So viel scheint uns aber auch beim gegenwärtigen Diskussionsstand gewiß: Selbst eine elaborierte Forschung zur Lehrplanarbeit wird allein weder die Herkunft der Lehrplan-, geschweige denn der Unterrichtsinhalte erklären können. Genauso wenig können allerdings die Funktionen des Lehrplans und der Lehrplanarbeit von der Sozial- und Wirkungsgeschichte der Lehrplan- und Unterrichtsinhalte her komplett erschlossen werden. Denn Lehrpläne aus staatlicher Lehrplanarbeit sind keine generalisierte Unterrichtsplanung (als solche werden sie weder verwendet – vgl. zusammenfassend HAENISCH ²1985, noch sind sie so gemeint – vgl. KÜNZLI ²1981) und mehr als bloße Spezifikationen eines bildungspolitischen Programms, das, von gesellschaftlichen Mächten verordnet, die Schulen erreicht. Lehrpläne aus staatlicher Lehrplanarbeit sind – und das macht etwa die Differenz zur Lehrplanentwicklung durch Curriculumforschung oder Didaktik aus – *Kontingenzformeln des Verwaltungshandelns*.

Anmerkungen

- 1 Als Lehrplanarbeit bezeichnen wir im folgenden den Prozeß, in dem Lehrpläne oder vergleichbare Dokumente anderen Namens (z. B. Rahmenrichtlinien) erarbeitet werden. Wir beschränken uns dabei auf die Regelpraxis der Lehrplanarbeit für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen und klammern die in manchem nicht vergleichbare Lehrplanentwicklung für Berufsschulen, Sonderschulen und für Modellversuche aus. Die hier ansatzweise beschriebenen Strukturen der Lehrplanarbeit verstehen wir als „institutionelle Restriktionen“ im Sinne SCHARPFs (1985); sie allein determinieren weder die Lehrplaninhalte, noch gar den sich auf Lehrpläne berufenden Unterricht (vgl. zur Bildungsverwaltung allgemein HEINEMANN 1980).
- 2 Grundlage der nachfolgenden Überlegungen zur Kommissionsarbeit ist eine schriftliche Befragung von Kommissionsmitgliedern aus allen elf Ländern der Bundesrepublik Deutschland. An der Untersuchung haben neben den Autoren KARL FREY (IPN Kiel), ROLAND MACKERT (PH Ludwigsburg), PETER MENCK (Universität/Gesamthochschule Siegen) und KLAUS WESTPHALEN (PH Kiel) mitgearbeitet. Ausgewertet wurden 625 Fragebogen aus insgesamt 255 verschiedenen Kommissionen (entsprechend etwa einem Viertel aller Kommissionen). Inhaltlich und methodisch war die Befragung an die 1970 von H. D. HALLER durchgeführte Untersuchung angelehnt, rund die Hälfte der seinerzeit von HALLER gestellten Fragen wurde übernommen. Soweit durch statistische Überprüfung

bzw. Auswertung von Sekundärmaterialien (veröffentlichte Lehrpläne, Länderberichte usw.) festgestellt werden konnte, geben beide Untersuchungen für den jeweiligen Zeitraum (1946 bis 1970, 1980 bis 1985) ein repräsentatives Bild der vorherrschenden Formen der Lehrplanarbeit. Daten zur Anlage und Durchführung und zum Vergleich beider Untersuchungen können dem Untersuchungsbericht von HAFT u. a. 1986 entnommen werden. Einige Ergebnisse sind ebenfalls im Beitrag von MENCK in diesem Heft wiedergegeben.

3 FREY stützte seine Aussage 1982 auf eine Sekundäranalyse der von HALLER (1973) berichteten Daten zur Zusammensetzung und Arbeitsweise der Lehrplankommissionen. Eine Reanalyse der jetzt – im Rahmen der Replikation der HALLER-Studie – erhobenen Daten (HAFT u. a. 1986) bestätigt nach Mitteilung von Herrn FREY den seinerzeitigen Befund. Eine genauere Untersuchung dieser Frage ist in Vorbereitung.

4 Die Tabellen 3 und 4 sowie alle folgenden Daten zur Mitwirkung der Verbände und Organisationen an der Lehrplanarbeit sind Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Verbänden und Organisationen in allen elf Ländern, die von den Autoren zusammen mit KARL FREY durchgeführt wurde. Angeschrieben wurden jeweils *alle* Landesverbände (bzw. – wenn nicht vorhanden – der Bundesverband) einer Organisation, wenn für diese Organisationen in mindestens *einem* Bundesland eine Mitwirkung festgestellt oder vermutet werden konnte. Erfaßt wurden 537 Landes- bzw. Bundesverbände und -vertretungen; ausgewertet werden konnten 362 Antworten, die – soweit eine Überprüfung möglich ist – repräsentativ für den angeschriebenen Kreis sind.

In Tabelle 3 ergeben sich Abweichungen der Spaltensumme vom Gesamtergebnis dadurch, daß Organisationen nicht berücksichtigt wurden, die in mehreren Bundesländern tätig sind und für die nicht festgestellt werden konnte, auf welches Land sich die jeweilige Aussage bezieht (insgesamt 49 Bundesverbände bzw. länderübergreifend arbeitende Organisationen). In Tabelle 4 ergeben sich Abweichungen der Spaltensumme vom Gesamtergebnis, weil aus Gründen der Übersichtlichkeit einige selten vorkommende Organisationstypen nicht berücksichtigt wurden.

Literatur

- ALBISETTI, J. C.: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton 1983.
- ALEMANN, U. VON/HEINZE, R. G. (Hrsg.): Verbände und Staat. Opladen ²1981.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Curriculumforschung. Essen 1971 (a)
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1971 (b)
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 2, S. 171–182.
- BÖLLING, R.: Zur Entwicklung und Typologie der Lehrerorganisationen in Deutschland. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 23–37.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bonn 1984.
- DAHEIM, H.: Die Rolle von Interessengruppen und Berufsverbänden bei Reformen im Bildungssystem. In: FREY, K./BLÄNSDORF, K. (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien. Weinheim 1974, S. 403–418.
- DÖRPFELD, F. W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans für Volks- und Mittelschulen (1873). Schriften zur Theorie des Lehrplans. Bad Heilbronn/Obb. 1962.
- FACH, W.: Verwaltungswissenschaft – ein Paradigma und seine Karriere. In: HESSE, J. J. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft (Sonderheft 13/82 der PVS) Opladen 1982, S. 55–73.

- FLECHSIG, K.H./HALLER, H.D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973.
- FREY, K.: Curriculumforschung und Curriculumpraxis: Aufklärende und handlungsanleitende Ergebnisse der Curriculumforschung. In: WILHELMI, H.H. (Hrsg.): Bildungsforschung – wozu? (Dokumentation der Theodor-Heuss-Akademie. Bd. 8) Gummersbach 1982, S. 27–47. (a)
- FREY, K.: Strukturwandel von Bildung und Bildungsforschung aufgrund der neuen ministeriumsnahen Institute der Länder der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung 35, 1982, S. 75–83. (b)
- GAEBE, B.: Lehrplan im Wandel, Frankfurt 1985.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- HAENISCH, H.: Lehrer und Lehrplan. Soest ²1985.
- HAENISCH, H.: Wirkungen „offener“ Lehrplanarbeit – Ergebnisse einer Befragung. Soest 1986.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Rahmenkonzept für eine Prozeßanalyse der Lehrplan- und Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1985.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Der gesellschaftliche Ort der Lehrplanarbeit – eine Skizze zu seiner Geschichte. Kiel 1986 (a) (voraussichtlich in: HOPMANN, S. [Hrsg.]: Geschichte der Lehrplanarbeit – Stand und Perspektiven der Forschung. Kiel 1987).
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Entwicklungsformen staatlicher Lehrplanarbeit: Differenzierung und Integration. Manuskript 1986. (b)
- HAFT, H./HOPMANN, S./FREY, K./MACKERT, R./MENCK, P./WESTPHALEN, K.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung. Kiel 1986.
- HALLER, H.D.: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- HALLER, I./WOLF, H.: Hessische Rahmenrichtlinien: Ausgewählte Aspekte zur Organisation zentraler Curriculumentwicklung und ihrer Konkretisierung in Schulnähe. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. 1. München 1975, S. 330–340.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.
- HEINEMANN, M.: „Bildung“ in Staatshand. Zur Zielsetzung und Legitimationsproblematik der „niederen“ Schulen in Preussen, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsgesetzentwurfs des Ministeriums – Falk (1877). In: BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 150–188.
- HOFFMANN, E.: Alternative Arten der Erfüllung öffentlicher Aufgaben – Ein kritischer Vergleich. Manuskript 1986.
- HOLST, S.: Zur Lehrplanentwicklung der Volksschuloberstufe/Hauptschule in Schleswig-Holstein nach 1945. Examensarbeit (PH Kiel) 1985.
- HOOD, C.: The Hidden Public Sector: The „Quangocratization“ of the World? In: KAUFMANN, F.X./MAJONE, G./OSTROM, V. (Hrsg.): Guidance, Control and Evaluation in the Public Sector. Berlin/New York 1986, de Gruyter, S. 183–207.
- HOPMANN, S.: External Support Systems – The Case of the Federal Republic of Germany. Länderbericht im Auftrag der OECD/CERI. Kiel 1986.
- HOPMANN, S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1987 (in Vorbereitung).
- HUCKE, B.: Politische Handlungsspielräume. Bad Honnef 1980.
- KIELER LEHRPLANVERZEICHNIS (KILV) 1986/87: Verzeichnis aller gültigen Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: HAFT, H./HOPMANN, S./RIQUARTS, K./WALDOW, H.J. Kiel 1987.
- KLAFKI, W./LINGELBACH, L./NICKLAS, H.W. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt 1972.
- KNAB, D.: Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik: In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 159–177.
- KREMER, A.: Naturwissenschaftlicher Unterricht und Standesinteresse. Marburg 1984.

- KÜNZLI, R.: Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In: ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München ²1981, S. 210–237.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens. Bd. 1, Kiel 1986.
- KÜNZLI, R./RIQUARTS, K.: Leitideen im Vergleich. Genf 1983.
- KUNZ, L.: Höhere Schule und Philologenverband. Frankfurt 1984.
- LOHMANN, I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen: Eine Fallstudie zur Lehrplanteorie F.E.D. SCHLEIERMACHERS. Frankfurt 1984.
- LOHMANN, I.: Die Konstituierung der Lehrplanperspektive: Von der Lektionsplanung zur Lehrplanung. Beitrag zum 14. IPN-Symposium „Geschichte der Lehrplanarbeit“ im Mai 1986 (voraussichtlich in: HOPMANN, S. [Hrsg.]: Geschichte der Lehrplanarbeit – Stand und Perspektiven der Forschung. Kiel 1987).
- LUHMANN, N.: Legitimation durch Verfahren. Frankfurt 1983.
- MAYNTZ, R.: Struktur und Leistung von Beratungsgremien. In: Soziale Welt, 28 (1977), S. 1–15.
- MAYNTZ, R.: Soziologie der öffentlichen Verwaltung. Heidelberg ²1982.
- MEERTEN, E.: Politik und Administration als Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 413–424.
- MENCK, P.: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 (1987), S. 363–380.
- MÜLLER, S.F.: Die Verbandsinteressen der Lehrer an höheren Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 235–247.
- MÜLLER, S.F.: Die höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. Köln, Wien ²1985.
- OTTO, G.: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 1983, S. 19–44.
- REIN, W.: Stichwort „Lehrplan“. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, Langensalza 1897, S. 483–504.
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967.
- RONGE, V.: Kritische Analyse der Interaktion von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Arbeit der Projektgruppe „Regierungs- und Verwaltungsreform“. In: WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN (Hrsg.): Interaktion von Wissenschaft und Politik. Frankfurt 1977, S. 227–259.
- SACHER, W.: Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Lehrpläne. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 325–336.
- SCHARPF, F.W.: Plädoyer für einen aufgeklärten Institutionalismus. In: HARTWICH, H.H. (Hrsg.): Policy-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1985, S. 164–170.
- SCHIESSL, O.: Zusammenfassender Bericht über die Arbeitsgruppen. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bonn 1984, S. 29–41.
- SCHORB, A.O.: Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage. In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages/Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen (Hrsg.): Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium (6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1966, S. 209–216.
- SCHUPPERT, G.F.: Die Erfüllung öffentlicher Aufgaben durch verselbständigte Verwaltungseinheiten. Göttingen 1981.
- STRITTMATTER, P./KILLAIT, B./SCHÄFER, W.: Analyse curricularer Entscheidungsprozesse. Arbeitsbericht Universität Saarbrücken 1977.

- TENORTH, H.E.: Lehrplanarbeit und Lehrerarbeit. Beitrag zum 14. IPN-Symposium „Geschichte der Lehrplanarbeit“ im Mai 1986 (voraussichtlich in: HOPMANN, S. [Hrsg.]: Geschichte der Lehrplanarbeit – Stand und Perspektiven der Forschung. Kiel 1987).
- WEBER, J.: Die Interessengruppen im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1977.
- WECK, M.: Zum Verhältnis administrativer, parteipolitischer und wissenschaftlicher Einflüsse auf curriculare Planung und Entscheidung. München 1980.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930). Weinheim 1952.
- WESTPHALEN, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Donauwörth 1973.
- WESTPHALEN, K.: Generalbericht. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bonn 1984, S. 15–28.
- ZIMMER, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 178–196.

Abstract

Structures of state-run curriculum work

The essay presents the results of a study of curriculum planning conducted by a team of the IPN (Institute for the Pedagogics of the Sciences). These results are based on the evaluation of a questionnaire sent to the members of State commissions for curriculum planning. In their survey, the authors refer to and partly replicate a similar study made by H. D. HALLER in 1970. Furthermore, a survey was made of associations, societies, and organizations thought to be involved in curriculum work. As far as statistical and other examinations showed, these three studies provide a representative picture of both the different forms of curriculum work and the various forms of participation in curriculum planning in the respective periods. The changes in curriculum work that have taken place since 1970 are in the tradition of the organizational development of curriculum planning of the past 200 years.

Anschrift der Autoren:

Henning Haft, Kleinflintbecker Straße 23, 2302 Flintbek
Stefan Hopmann, Fritz-Reuter-Straße 16, 2300 Kiel-Pries